L'étude de films en cours de langue du secteur LANSAD : vers un projet pluridimensionnel

Dominique Macaire

▶ **To cite this version:**

Dominique Macaire. L'étude de films en cours de langue du secteur LANSAD : vers un projet pluridimensionnel. 2011. hal-00580546

HAL Id: hal-00580546
https://hal.science/hal-00580546

Preprint submitted on 28 Mar 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Macaire, D. (2011). L'étude de films en cours de langues du secteur LANSAD : vers un projet pluridimensionnel. In Causa, M., Derivry, M., Lutrand-Pezan, B., NArcy-Combes, J.-P. (2011). *Quels contenus pour les formations du secteur LANSAD ?* Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle. (à paraître)

Abstract

Increasing numbers of university students in France are studying foreign languages while majoring in other disciplines, often in the form of content and language integrated learning (CLIL). This can include the use of content-based films to foster technical, cultural, linguistic and communicative goals. This contribution provides a case-study of one such use based on *LA Confidential*, where the learners have to solve cognitive-driven or emotion-driven micro-tasks. Observation suggests that such uses of content-based films enhances motivation and harbours potential for learning both language and culture. The experience highlights the importance of integrating the social use of films into pedagogical practice, so that the teacher reaches a triple competence to achieve a kind of pedagogical economy.

L'étude de films en cours de langue du secteur LANSAD : vers un projet pluridimensionnel

Dominique Macaire

Professeure des universités - Université Nancy1UHP

Responsable du CRAPEL, équipe de l'ATILF-CNRS, UMR 7118.

dominique.macaire@univ-nancy2.fr

La problématique posée par l'acquisition linguistique à travers l'étude de films s'inscrit dans une perspective contributive du secteur LANSAD en lien avec les approches CLIL/EMILE, c'est -à- dire en regard d'une approche centrée sur les contenus (*content-based language learning*). L'acquisition d'une langue (L2, L3, etc.) par le biais d'un travail disciplinaire sur le film suggère que l'objet même d'étude, le film et sa spécificité, est en mesure de guider l'appropriation de la langue cible. Cette dernière change de statut didactique : elle n'est plus l'objet d'étude mais un outil de médiation. La conscience et la manipulation de la citation filmique, d'une part, et, plus largement, le recours à un langage cinématographique, d'autre part, s'avèrent être des pré-requis pour une telle approche.

On peut alors se demander si l'enseignant doit être un spécialiste des contenus qu'il enseigne et quelles relations il tisse entre savoirs savants et savoirs à enseigner dans ce contexte précis pour établir ses choix didactiques.

De ces propos liminaires découle une série de questions pour la didactique des langues qui s'articulent autour de deux aspects principaux, le film en tant que « contenu » et l'analyse filmique et les apprentissages en langues en secteur LASAD. Nous nous appuierons sur l'exploitation pratique d'un film, *L.A Confidential* (Texte de Françoise Barbé-Petit,(ici même) comme fil conducteur de la réflexion.

1. Le film en tant que « contenu » (*content*)

L'utilisation de films se développe dans l'enseignement des langues depuis les années 1980 et plus particulièrement dans l'enseignement supérieur, y compris pour les non spécialistes d'une langue, en secteur LANSAD. La flexibilité des apprentissages (échappant pour partie au cours en présentiel) spécifique de la formation à l'université représente un potentiel intéressant pour un pilotage par les contenus, d'autant que les niveaux des apprenants y seraient (ou devraient y être) supérieurs à ceux du secondaire, c'est-à-dire au moins le niveau B2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR, 2001). Wallet constate que « c'est la pratique sociale des enseignants qui est à l'origine du développement de ces usages » (Wallet, 1997). Et, nous souhaitons préciser qu'il s'agit également de choix didactiques opérés. Le recours à des films comme contenus d'enseignement à l'université provient des usages sociaux de certains enseignants et de leur goût pour le 7^{e} Art, deux aspects favorables à des apprentissages de langue. On s'accorde à considérer qu'il existe deux positions par rapport au média filmique, en fonction du statut accordé au film dans les apprentissages (Glickman, 1997) :

1. Le film considéré comme outil et technique, pour lui-même : il est alors objet.
2. Le film considéré comme facilitateur de stratégies collaboratives et autonomisantes : il est alors moyen.

Si les outils ont été importants dans les années 1980, puis les instruments (instrumentalisation de l'outil et genèses instrumentales diverses) dans les années 1990 (Baron et Bruillard, 1996), on assiste dans les années 2000 au développement des ressources médiées dans le contexte de scénarii pédagogiques stimulant des activités autour de tâches et sollicitant des stratégies régulées d'enseignement/apprentissage. De ce fait, nous pouvons considérer l'utilisation de films, non plus selon le statut du support

mais plutôt selon les dominantes didactiques qui l'accompagne. Dans sa thèse (Verreman, 2000), l'auteur classe les exploitations de la vidéo à partir de livrets d'exploitations pédagogiques selon cinq dominantes décrites dans le tableau ci-dessous :

Tableau des dominantes dans l'exploitation de la vidéo en cours de langue selon Verreman (2000)	
Dominante culturelle	- artistique : le film est une œuvre d'art étudiée dans le contexte de l'histoire de l'art, - littéraire : l'étude de films qui ont pour point de départ un texte écrit de grand auteur peut se centrer sur le texte et devenir une étude de roman qui prend plus ou moins en compte la mise en scène cinématographique, - civilisationnelle : le document cinématographique intéresse parce qu'il montre (parfois de manière symbolique) la vie dans le pays cible sous les aspects les plus divers, - communicationnelle l'art de communiquer dans la langue étrangère devient l'aspect focalisateur de l'étude, et l'on s'intéresse tout particulièrement à la communication non verbale.
Dominante filmique	- compréhension de la diégèse (sens général du film) : sans tenir compte du langage cinématographique, les apprenants tentent de comprendre la diégèse, c'est-à-dire l'histoire racontée. On en reste à l'histoire, sans chercher à l'analyser, - les techniques et leurs effets : c'est la situation qui contraste avec la précédente, c'est-à-dire que la classe analyse les signifiants cinématographiques pour mieux comprendre les informations qu'ils transportent et que n'ont pas perçus ceux qui en restent à la diégèse. Par exemple au travers d'activités comme : réfléchir au sens que donnent les symboles (que les élèves doivent d'abord déchiffrer et comprendre) et permettent de trouver une autre histoire dans le film, une interprétation psychanalytique en l'occurrence, - l'analyse analogique du film (ou d'un texte) : avec ou sans prise en compte des symboles qu'a introduit le cinéaste, - le film dans l'histoire du cinéma (genre *Cahiers du cinéma*) : dimension historique reliée à des courants cinématographiques.
Dominante linguistique	- compréhension orale : l'étude consiste à comprendre ce que disent les personnages ou la voix off. Dans ce cas, on propose plutôt un exercice de discrimination auditive sur un thème étudié. Il est utilisé pour la révision, le rappel de vocabulaire, l'entraînement, la consolidation ou même le contrôle des connaissances, - compréhension lexicale : l'attention est portée sur le vocabulaire ; les activités consistent surtout à comprendre et réemployer ce vocabulaire, - compréhension grammaticale : le document est retenu pour l'introduction d'éléments grammaticaux sur lesquels porte

	ensuite l'entraînement, - - expression (déclencheur de parole) : c'est la forme qui semble la plus fréquemment utilisée, en particulier dans le post-baccalauréat. Un débat s'installe après la projection du document.
Dominante de type psychopédagogique	- multiréférence didactique : le document est choisi principalement parce qu'il permet une étude de la langue à plusieurs niveaux et de manière différenciée, - motivation (effet incitateur, gratification ou ludique) : la présentation du document permet de relancer la motivation des élèves pour l'apprentissage de la langue, ou bien, il s'agit d'un document facile qui a pour fonction de récompenser la classe qui a bien travaillé, tout en lui présentant des dialogues en langue étrangère. Mais il pourrait s'agir aussi d'un jeu dans la langue étrangère dans lequel les élèves sont mis en concurrence pour trouver des indices dans les images, les paroles ou les bruitages, relever des détails, etc. - dimension interculturelle : l'étude d'un film peut donner lieu à une approche interculturelle, tout spécialement en travaillant sur les symboles, - formation aux techniques d'apprentissage : l'étude d'un document vidéo se prête aussi à la présentation et l'entraînement aux techniques d'apprentissage des langues. En effet, le contexte filmique donne l'environnement du lexique et des tournures grammaticales.
Dominante de formation générale	- formation à l'image : c'est ce qui est relevé dans la plupart des exploitations pédagogiques de films. Certains cependant donnent une importance primordiale à l'étude de photos extraites du film. Dans le cas, le langage cinématographique est largement ignoré, mais cet 'arrêt sur image' permet de mieux observer le décor et la construction du plan, donc de percevoir l'origine technique de certains effets, - formation à l'analyse de document : certains enseignants assimilent l'étude d'un film à celle d'une œuvre littéraire et privilégient donc l'analyse du document selon des techniques littéraires, comme la narratologie, jouant ainsi sur l'analogie avec la réalité, - formation au repérage d'informations par le canal audiovisuel (éléments linguistiques ou civilisationnels/communicationnels ou relevant de la technique du cinéma, etc.). Cet aspect est souvent passé sous silence, mais devient important dans le contexte de l'information par l'image qui remplace parfois le document écrit. On le voit dans certains magasins de bricolage, mais c'est aussi le cas en sciences de la nature, en histoire ou en géographie. Cette dominante se retrouve principalement dans les documents qui proposent de travailler sur les informations ou sur des films informatifs.

2. La priorité accordée à la dominante filmique.

Le document de référence, à savoir le film, amène l'enseignant à faire un choix didactique en privilégiant l'une ou l'autre des entrées ci-dessus référencées, voire à les combiner. Selon Verreman, le modèle de la dominante filmique correspond

> « à celui de l'étude littéraire par les textes d'auteur, dans lequel les activités sont toutes centrées sur le document. De plus, les activités sont les mêmes que dans une classe (…) qui étudie un film: étude narrative, étude du style, des figures de style, des effets sur le lecteur, etc. On peut ramener cette procédure à l'approche communicative. En effet, nous sommes dans une situation de communication authentique dans la langue étrangère. » (Verreman, ibid.)

Pour Françoise Barbé-Petit, dans son usage de la citation filmique dans *L.A. Confidential* de Curtis Hanson (Barbé-Petit, ici même), le 7e Art est pour l'enseignante, l'un des modes d'expression privilégiés du XXe siècle et tout film reflète l'expression d'un « réel inédit » : le réel créé projette sur le champ de l'expérience une dimension critique ou distanciée par le langage filmique choisi par le réalisateur du film.

Pour le film de Curtis Hanson, on peut présenter les deux facettes du réel de la manière suivante :

Réel expérientiel	Réel distancié et inédit
Les années 1950 aux USA (vision sociologique). La grande ville (ex. : Los Angeles). La relation de pouvoir (ex. : la police, l'ascension sociale, la corruption, etc.). L'image de l'homme et de la femme.	La contribution de Curtis Hanson dans *L.A. Confidential*. La citation filmique.

Il en résulte que ces deux réalités doivent être mises en relation pour rendre compte de l'intention du cinéaste et du contexte particulier qui le situe. Pour comprendre le réel, l'étudiant est amené à comparer la nature des deux champs du réel, pour mesurer l'écart entre eux. Il devra donc faire appel à des connaissances, acquises ou non, et les mettre en relation avec le regard du réalisateur. Le film est alors un moyen de connaissance et de mise à l'épreuve du réel. Et c'est bien le contenu qui pilote la langue.

Les formes cinématographiques les plus connues d'une prise en compte du réel expérientiel sont le reportage, le documentaire, le film scientifique, dans un continuum de proximité, et le film de science fiction, dans un continuum de distance. En revanche, le roman porté à l'écran penche du côté d'une distanciation vis-à-vis du réel.

Ainsi, par différence avec le pilotage par la langue (*language-based teaching*), le pilotage par les contenus (*content-based teaching*) dans l'Analyse filmique se rapproche du réel par les interrogations qu'elle pose, à la fois sur le contenu et sur les notions constitutives de l'identité des différents spectateurs. Le pilotage par les contenus est impliquant pour les étudiants, à la fois en tant que spectateurs et en tant qu'apprenants. En tant que spectateurs dans la mesure où le réel est au centre des préoccupations et en tant qu'apprenants dans la mesure où le contournement par les contenus fait de la langue un besoin qui répond à des usages.

Dans l'Analyse filmique, entre en jeu le spectateur, au travers du filtre de sa propre relation au réel. Le travail d'Analyse filmique éclaire entre autres, le psychisme humain. Le spectateur se dévoile, par exemple dans sa relation avec l'espace-temps, sa relation avec l'autre, etc. Les effets du film sur la psychologie du spectateur sont éminemment intéressants et porteurs dans une perspective didactique. Par exemple, dans le film *L.A. Confidential*, en ce qui concerne la notion de « contrôle », où le passage par des personnages de film permet de se distancier de sa propre intériorité et ainsi de ne pas se mettre directement en danger. Dans le film de Curtis Hanson, deux personnages clés incarnent deux visions du pouvoir, Edmund Exley, personnage masculin, et Lynn Bracken, personnage féminin.

Maîtrise de la réalité selon Edmund Exley	Maîtrise de la réalité selon Lynn Bracken
Contrôle de son entourage. Contrôle des événements. Manière active et combative. Ambition professionnelle. …	Apparence de passivité. Calme. Féminité. Résignation. …

A partir de ces deux conceptions du contrôle, se construisent les représentations du réel et de la manière dont les personnages et le spectateur le perçoivent. Ceci peut renvoyer autant à une discussion sur les rôles sociaux courants (distribution des rapports de force entre les hommes et les femmes) qu'à une réflexion sur ses propres choix. Dans ce film, la dichotomie entre les rôles attribués aux deux personnages est fortement marquée, ce qui est favorable à la mise en place d'activités permettant la réflexion sur les processus identitaires et le débat constructif au sein du groupe d'apprenants.

Le langage filmique provoque ou stimule les émotions. Selon les cinéastes, l'émotion de l'image, du son et de l'allusion filmique est plus ou moins présente. L'émotion ressentie par les spectateurs reflète en partie l'écriture propre à chaque cinéaste. Avec Curtis Hanson, il s'agit en quelque sorte d'une lecture de roman policier que l'on pourrait qualifier de lecture intellectuelle et qui permet de développer le schéma suivant pour qualifier les divers aspects du réel pour les spectateurs et les apprenants. Au réel expérientiel (disons objectif) s'ajoute le réel distancié que propose le cinéaste et la perception du réel, distanciée, filtrée.

<table>
<tr><th>Réel expérientiel</th><th>Réel distancié et inédit</th></tr>
<tr><td>Les années 1950 aux USA (vision sociologique).
La grande ville (ex. : Los Angeles).
La relation de pouvoir (ex. : la police, l'ascension sociale, la corruption, …).
L'image de l'homme et de la femme.</td><td>La contribution de Curtis Hanson dans L.A. Confidential.
La citation filmique.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Réel perçu et distancié</td></tr>
<tr><td colspan="2">Les émotions du spectateur (dimension affective du vécu).
Le point de vue du spectateur (dimension socio-cognitive).
Le point de vue distancié de l'apprenant.
La construction d'une représentation singulière, conscientisée, puis négociée dans le groupe d'apprentissage (échange).</td></tr>
</table>

Le champ didactique croise les trois formes de réel à des fins de construction d'une relation aux contenus du film qui soit conscientisée et porteuse d'apprentissages. Les choix du cinéaste permettent le repérage de l'explicite (la connotation) afin de dégager l'implicite (la dénotation) et font surgir les besoins langagiers en situation. Il s'agit là d'une analyse plus poussée de séquences sélectionnées par l'enseignant pour leur intérêt propre et leur aspect significatif dans l'accès au sens. Renonçant à la pédagogie du questionnement directif et artificiel, encore fréquente dans l'enseignement des langues, on encouragera volontiers une approche par la mise en relation des niveaux d'information et de traitement du réel par le cinéaste.

Connotation	Dénotation
Repérage : - chronologie, - personnages clés, - notions, - etc.	Commentaires sur le plan filmique. Interprétation sur le plan thématique. Hypothèses sur le plan du sens.

Les contenus filmiques constituent des ponts entre le réel objectif, le réel perçu et le réel interprété. Ce sont des occasions multi-dimensionnelles d'apprentissage et des espaces potentiellement vivants et intégrés de la langue et de la culture. L'Analyse filmique permet en effet des apprentissages langagiers mais dans le même temps des apprentissages tout aussi significatifs sur la culture filmique, sur la société, sur la connaissance de soi, sur la pratique de la discussion, sur l'apprendre à apprendre, etc .

Le temps disponible à l'université pour les langues est différent de celui du second degré. Il n'est pas seulement constitué des temps dits « de cours ». Le temps consacré aux activités en dehors de la séance de cours est investi d'un statut notable et évalué positivement. Regarder un film ou aller au cinéma sont des activités sociales qui peuvent être courantes chez les étudiants et perçues comme agréables. L'étude filmique se présente alors comme un prolongement de la vie sociale sociale ou comme une ouverture de type éducatif engendrant un travail positif sur la dimension émotionnelle et le développement de soi.

Dans une telle optique, nous proposons ici quelques éléments de réflexion sur les conditions favorables aux apprentissages à l'aide de l'étude filmique.

3. Des objectifs pour l'Analyse filmique

Pour être valide, le dispositif didactique retenu par l'enseignant doit être connu, décrit, conscientisé et clairement explicité en termes d'objectifs communiqués aux apprenants, faute de quoi les champs du réel ne seront pas investis. L'un des constats, issu des diverses expériences menées sur l'étude filmique en cours de langues, est la nécessité d'insister et de préciser largement les objectifs retenus aux apprenants, notamment si l'on en attend des effets qui seront évalués. La question de la langue utilisée (L1 ou langue cible) doit être posée et ce questionnement même signifie que les objectifs perçus peuvent être bien divers et qu'une clarification est utile.

L'objectif général se présenterait de la manière suivante dans le cas étudié de *L.A. Confidential* (Barbé-Petit, ici-même) : Reconnaître un langage cinématographique et le pouvoir de l'écran (c'est-à-dire le rapport entre le réel et la manipulation) pour se constituer une culture filmique au visionnage de films.

Les objectifs spécifiques relevant de cet objectif général se déclineraient de la manière suivante:

- Objectifs spécifiques : à définir selon les films
- Objectifs techniques (concernant les techniques et cultures filmiques) : se familiariser avec les bases du langage cinématographique (image: plans, mouvements de caméra, son, montage, etc.) ; découvrir l'Analyse filmique (inclusions, rappels, citations) ; connaître le matériel cinématographique (caméras, objectifs, effets spéciaux), etc.
- Objectifs culturels : l'Amérique des années 1950.
- Objectifs langagiers et filmiques : la prédiction en CO pour mobiliser le connu ; la confrontation image-son ; la prise de notes (EE), la *webquest*, etc.
- Objectifs linguistiques : comme exprimer l'accord/le désaccord ; ou bien exprimer la surprise, l'inquiétude, la peur ; ou encore exprimer la modalité, les moyens et buts, exprimer la cause/conséquence ; ou bien la comparaison, etc.
- Objectifs communicationnels : échanges d'avis par oral, mini-exposés, compréhension et prise de notes, etc.

Selon les choix didactiques de l'enseignant, et selon sa connaissance de l'Analyse filmique, voire selon sa culture personnelle, lorsqu'il s'agit essentiellement de citations filmiques, les objectifs seront déclinés de façon relative et selon une articulation différente.

4. Modèle de tâche complexe et typologie de micro tâches spécifiques au média.

La résolution d'une tâche complexe (Jean-Paul Narcy-Combes, ici même) relève de quatre phases, telles qu'on les trouve dans le domaine de la psychologie cognitive. Ces phases sont la représentation du but à atteindre ou de l'objet à comprendre, la prise d'indices, la structuration des informations recueillies et la construction du sens par le groupe d'apprentissage (Béghin et al., 1994).

- Dans la représentation du but à atteindre ou de l'objet à comprendre, les étudiants se projettent dans une réalité qu'ils imaginent. Ceci se situe en amont du réel expérientiel du film. Il s'agit de créer la motivation pour le travail sur les contenus et la citation

filmique par exemple. A l'issue de la phase de pre-teaching, les objectifs sont fixés et explicités, le statut du contenu est posé.

- Dans la prise d'indices, les référents utiles sont issus de la situation donnée, c'est-à-dire ceux de la séquence filmique retenue. Des indices sont également pris dans des contextes extérieurs proches (de documents divers sur le thème, des ressources Internet, des recherches livresques, etc.). D'autres indices encore relèvent de la sphère de représentations des apprenants eux-mêmes qui instaurent un filtre à la prise d'indices.
- Pour organiser les informations recueillies, les relations entre les indices sont nécessaires, c'est-à-dire une mise en abyme du sens et une structuration logique des éléments. Cette étape permet un tri et un classement des informations et des ressentis. Ces tâches descriptives et analytiques peuvent être assorties de mini-tâches de synthèse-structuration.
- Afin de construire un sens commun au groupe d'apprentissage, une étape de reformulation et d'expression de la structuration effectuée est alors indispensable. Elle passe par la production langagière, orale ou écrite, résultat d'un travail collectif ou individuel, dont le résultat appartient au groupe qui le valide.

De façon générale, tout au long de la tâche, se présenteront des activités d'étayage et de régulation et une gestion du temps selon une dynamique de spirale.

De ce modèle de résolution de la tâche complexe et de la spécificité du document cinématographique étudié dans son ensemble, peuvent découler des typologies de micro tâches et d'activités à classer en fonction de leur potentiel acquisitionnel et des constructions cognitives attendues.

Ces activités portent de façon privilégiée sur le décodage de l'image et du son (canaux joints ou séparés), sur le jeu des acteurs, mimiques, etc., sur une approche de l'écriture filmique (décors et accessoires, relations entre eux, cadrage, angles de prise de vue, etc). mais aussi sur les symboles et les aspects socioculturels du film, (allusions et références implicites à une culture cinématographique).

Ces activités/tâches permettent de développer les repères méthodologiques nécessaires à la construction d'un regard cinéphile. Leur variété et leur co-organisation avec l'enseignant (Jean-Paul Narcy-Combes, ici même) contribuent à leur dimension motivante pour des apprenants étudiants et jeunes adultes..

Selon le schéma de la tâche, les activités proposées relèvent :

- de l'observation et du repérage, de la formulation d'hypothèses (ex. : les raisons d'un plan), de la recherche de partenaires disposant d'éléments proches ou complémentaires (information gap), d'appariements de documents, de l'élaboration d'un résumé à partir d'éléments dissociés, etc. ;
- de la (re)construction du sens : celles-ci portent sur la synthèse des éléments déconstruits et donc remis en contexte, ainsi que sur les contenus eux-mêmes, explicités et analysés, comparés avec d'autres et mis en perspective plus large, tant au plan du type de document (le film) que des thèmes abordés ;
- du linguistique et du métalinguistique : celles-ci portent sur le lexique spécifique au champ abordé : le thème, le média filmique et son analyse. Elles concernent également des actes de parole que le film amène à utiliser. Elles engagent le contexte d'usage des actes langagiers (notion de situation communicative fournie par le cadre filmique) et permettent de prendre un média (l'image par exemple) pour verbaliser une situation, une émotion, une intention, etc. De plus, elles sont favorables à des réflexions métalinguistiques sur les paroles et actes présentés (simplification des énoncés, intentions etc.) ainsi que sur les choix du réalisateur et du scénariste ;
- de l'ancrage et de la mémorisation : celles-ci s'appuient, tout comme les précédentes, sur les séparations des canaux, sur les outils filmiques, sur les situations proposés au niveau du réel et de l'intention inédite du réalisateur. On peut ainsi imagine, en ce qui concerne l'approche lexicale, des résumés à trous (lexique des plans), des associations de mots-clés/énoncés types et personnages ou scènes du film, etc. En ce qui concerne la dimension grammaticale, des activités portant sur la reprise d'énoncés pour d'autres contextes, d'autres situations d'usage etc. et pour la dimension pragmatique de la langue, des situations à mettre en paroles à partir d'images du film, des répliques nouvelles à inventer, des pensées à verbaliser etc., tout cela étant favorable au réemploi et à l'ancrage linguistique.

Nous insistons ici sur le fait que ces propositions ne sont qu'un découpage théorique simple qui n'engage nullement leur mise en œuvre sociale. Ainsi, selon que l'enseignant choisit une approche plus frontale ou une approche davantage centrée sur les échanges et la socio-construction, les productions langagières, tout comme les résultats en termes d'apprentissages (non pas tant en termes d'acquisitions que de formes linguistiques approchées par les modalités retenues), seront différents.

Les trois niveaux présentés, le réel expérientiel, le réel inédit et le réel perçu, peuvent être distingués au travers de tâches impliquant le cognitif et/ou l'affectif, selon les intentions didactiques. En ce qui concerne le développement cognitif, les apprenants seront amenés à la formulation d'hypothèses explicatives, à la construction du sens et à l'expression de points de vue sur leur vision du réel. En ce qui concerne les affects, les apprenants seront sollicités au niveau des réactions, des émotions et de l'identification/ ou non aux personnages, aux rôles, etc.

La conception de micro tâches pourrait prendre en compte l'articulation de ces trois champs ou bien les aborder séparément selon les objectifs visés, mais, en tout état de cause, permettre au final de construire le lien entre les différentes tâches proposées.

Mais quel que soit l'enjeu, linguistique (type d'énoncés sollicités, lexique employé), ou culturel (aspect plus littéraire, code du langage filmique, approche par le ressenti, intellectualisation du vécu, etc.) c'est bien le contenu (*content*) qui sollicite la tâche et qui lui donne sens par le contexte et la situation qu'il génère.

D'un point de vue didactique, la spécificité de l'image animée, ici le film, permet des formes de travail variées, motivantes (ou simplement implicantes) et complémentaires, dans la mesure où celles-ci interpellent des profils d'apprenants divers. Dans un film, la communication ne s'effectue pas exclusivement par le biais du verbal, mais également – et très largement – par des entrées non verbales : gestuelle, mimique, kinesthésique et proxémique et par l'impact du décor et des bruits ambiants (Verreman, 2000). L'image animée permet ainsi de mettre en évidence diverses formes de communication. Celles-ci ont en retour un effet bénéfique sur les apprentissages, pour peu que l'enseignant leur accorde une place et les valorise. La richesse offerte par le média filmique en cours de langue semble par conséquent sans limite, de par son adaptation aux différents niveaux de langue et au sein même des micro-tâches en relation avec les diverses ressources.

Par ailleurs, le sens attribué par le spectateur prend appui sur le contexte visuel autant que sur le contexte sonore. Ceci n'est pas un processus nécessairement conscientisé et il gagnerait à l'être au travers de micro tâches adaptées. Ainsi, le document filmique se prête à une approche didactique qui, en séparant les canaux de perception (visuel et sonore), favorise à la fois la formulation d'hypothèses et la quête d'informations manquantes ou non, explicites (*information gap*) selon ces deux dimensions et suscite l'implication affective du spectateur/apprenant.

5. Une combinatoire au service des contenus

L'évaluation finale, inhérente à tout acte d'enseignement/apprentissage, qu'il soit de type filmique ou reposant sur toute autre type de document, porterait sur une combinatoire, en relation avec l'usage social et didactique du document support (d'autant que l'on privilégie ici non des extraits de films, en séquences didactiques, mais l'acte social de visionnement d'un film complet). C'est ainsi que l'évaluation de ce type de dispositif soit pouvoir lier les contenus à la langue.

Dans le *Compendium CLIL*, nous pouvons lire :

> « L'évaluation de la performance EMILE d'un apprenant devrait tenir compte de la dualité contenu-langue inhérente à beaucoup de modèles d'EMILE. L'apprentissage pédagogique intégré devrait être évalué à l'aide d'outils d'évaluation intégrés. Une évaluation portant seulement sur le contenu d'un texte d'examen ou seulement sur la langue nie la dimension transdisciplinaire d'une approche EMILE. Il y a lieu d'élaborer des outils d'évaluation qui permettent à des apprenants de montrer l'étendue de leurs connaissances et de leurs capacités par rapport aux contenus et par rapport à la langue. »
>
> (http://www.clilcompendium.com/clilcompendium.htm)

Dans le cas de l'Analyse filmique ici représentée comme *content-based teaching and learning*, on pourrait solliciter un regard critique sur le film, sous forme de production écrite, avec la consigne suivante :

"L.A. Confidential is one example of how a serious subject is used as the basis for an entertainment film. To what extent do you approve such a choice? You can defend your opinion or argue using other films or other examples."

Dans une pédagogie de projet, l'évaluation permet à chacun de savoir où il en est, indépendamment du travail d'élaboration collectif et partagé. C'est le moment où les divers plans de la dominante reprennent sens. Dans la mesure où l'apprentissage de la langue s'appuie sur les contenus, les résultats sont meilleurs lorsque cet apprentissage fournit à la fois l'occasion de communiquer sur les contenus et propose un développement intentionnel de la langue. Il n'en reste pas moins que si les enseignants dissocient les contenus de la langue, alors les effets sont moindres. La difficulté se situe tant au niveau

des enseignants que des étudiants qui doivent également s'emparer de la démarche. Au niveau universitaire, les enseignants se considèrent comme spécialistes de la langue et ont pour certains bien du mal à se placer dans le double enjeu des contenus et de la langue, alors qu'au niveau primaire, par exemple, les enseignants sont plus habitués à des approches transversales du fait de leur gestion de toutes les disciplines sur une durée plus longue que celle des cours académiques universitaires.

6. La perspective CLIL/EMILE et la mise en relation de plusieurs dimensions.

Rappelons brièvement les cinq dimensions de l'approche CLIL selon Marsh, Maljers et Hartiala (2001). Il s'agit de la dimension culturelle (CULTIX-*Culture Dimension*), de la dimension environnement (ENTIX-*Environment Dimension*), de la dimension langagière (LANTIX-*Language Dimension*), de la dimension des contenus (CONTIX-*Content Dimension*) et de la dimension des apprentissages (LEARNTIX-*Learning Dimension*).

Ces catégories permettent d'éclairer les dimensions d'un enseignement CLIL/Emile et pourraient facilement se transposer au secteur LANSAD même si des facteurs de variabilité doivent toujours être pris en considération pour une meilleure efficacité des effets sur les apprentissages.. Ces facteurs que nous proposons de relier entre eux sont développés dans le compendium CLIL (ibid.), dans les écrits de Marsh (~~Marsh,~~ 2002) et dans diverses études de cas. Nous y renvoyons donc pour de plus amples développements.

Facteurs de variabilité	
Âge des apprenants	Catégories : 3 à 6 ans ; 5 à 15 ans ; 14 à adulte
Contexte sociolinguistique	Contexte : monolingue, bilingue, plurilingue
Type de communication dans l'environnement d'apprentissage	Discours interactionnel (accent porté sur la communication) Discours transactionnel (accent mis sur le fait de donner et de recevoir des informations)
Echanges L1 et L2	
Niveau de la matière enseignée en L2	
Relations entre contenus et langue	
Degré d'exposition (en durée et intensité)	Degré faible, moyen ou élevé Faible (*low*) : environ 5-15 % du temps d'enseignement Moyen (*medium*) : environ 15-50 % du

	temps d'enseignement Elevé (*high*) : plus de 50 % du temps d'enseignement

Source : http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/071FR.pdf (version française), repris de Marsh, D, Maljers, A., Hartiala, A.-K. (2001)

7. Une triple compétence pour l'enseignant de langues en secteur LANSAD.

Travailler de façon intégrée la langue et les contenus suppose alors pour l'enseignant de passer d'une double compétence (la maîtrise de la langue et la maîtrise didactique de son enseignement) à une triple compétence (les deux précédentes auxquelles s'ajoute la maîtrise d'un contenu général disciplinaire, ici l'Analyse filmique), ce qui soulève la questions suivante :

> Quelle part accorder à chacune de ces compétences et dans quelle relation les situer entre elles ?

L'enseignant doit maîtriser la première compétence non pas uniquement en termes de savoirs, mais également en termes de posture de recul réflexif, pour être capable d'analyser les incidents critiques du cours. A cette double expertise (maîtrise de la langue et maîtrise minimum des contenus) s'adjoint une expertise didactique (maîtrise de la conception et de l'organisation des macro et micro tâches en relation avec des experts disciplinaires). Cette maîtrise didactique (voir Narcy-Combes, Causa, PF et BD, ici même) se constitue dans l'articulation des champs retenus et de leur mise en œuvre pédagogique, c'est-à-dire autour des notions de ponts, de liens et de relations et permet également de réaliser une économie didactique. (voir également Causa, ici même)

La notion de triple compétence ne peut se départir d'une question sous-jacente : A quelles articulations internes au cours et externes (cours et dispositif de formation, cours et environnement d'apprentissage, cours et contexte d'évaluation) doit-on être attentif ? Le contexte dans lequel se place un dispositif et les objectifs explicites ou implicites de l'enseignant génère des mouvements de balancier entre ces trois compétences et des mouvements de complémentarité, qu'il n'est pas possible d'analyser ici. On se contentera de les évoquer, pour contribuer à une prise de conscience distanciée des moteurs de l'action d'enseignement.

L'enseignant qui fait le choix de l'analyse de films est en général quelqu'un qui s'intéresse au 7^{e} Art, avons-nous écrit, pour reprendre le point de vue de Wallet, présenté

précédemment. C'est en reliant son intérêt et sa motivation avec les centres d'intérêt et les besoins de ses étudiants que le contenu proposé prend sens dans l'apprentissage. La dimension *Content* dans l'approche CLIL est, de plus, fortement centrée sur l'usage social et non didactique de ce qui est travaillé en cours de langue. Ici, l'usage social (aller au cinéma, se faire une opinion, se constituer une culture cinématographique et commenter avec ses amis ce que l'on a vu) est important pour la construction des savoirs de l'étudiant considéré comme un acteur social.

De même, les enseignants peuvent se prendre au jeu et réaliser qu'ils apprennent autant que leurs étudiants par ce type de démarche. Ils apprennent de leurs choix didactiques, ils apprennent également dans l'échange avec les étudiants, et, de plus, il y a parfois des cinéphiles parmi les étudiant. La motivation et la dynamique d'apprentissage sont partagées. L'enseignant devient « pair » de ses étudiants pour une part des apprentissages et des affects engagés. Non seulement le partage des savoirs modifie l'accès au pouvoir de la connaissance mais en outre, dans le meilleur des cas, le groupe évolue dans une pédagogie de projet partagé.

8. Conclusion.

Si l'Analyse filmique présente un intérêt linguistique dans le secteur LANSAD en dotant les apprenants d'un langage cinématographique, elle contribue également à un enrichissement culturel ainsi qu'à la formation de citoyens usant d'un esprit critique. Elle s'appuie sur leurs usages sociaux et permet sans conteste de développer la manipulation langagière et son acquisition. Ce type d'approche a un impact sur l'implication affective et cognitive des apprenants, et sur le développement d'une compétence procédurale, socle, à la fois, de la compétence communicative, de la compétence linguistique, de la compétence dans le domaine des contenus abordés et d'une compétence d'interaction culturelle.

La mise en avant de « contenus » dans l'enseignement/apprentissage a souvent été perçue comme relevant de « l'ancien régime didactique », or elle peut s'avérer spécifique à un contexte et favorable au développement d'attitudes positives en termes d'implication, si elle repose sur les centres d'intérêt des apprenants (visée présente ou future), de leurs usages sociaux et, si elle correspond à un véritable projet didactique intégré, ayant un sens pour tout acteur social. Se rendre au cinéma et se construire un esprit critique appuyé sur une connaissance des moyens d'expression filmiques est une source de motivation et de

construction de la compétence de spectateur de films. Les freins les plus fréquents relèvent d'une difficulté à imaginer des activités transversales et à établir une combinaison équilibrée entre la langue et les contenus. Toutefois, le faible impact des approches CLIL sur la formation initiale des enseignants n'est guère favorable à une évolution en dépit des discours européens encourageants. Il semble bien que l'intégration entre les contenus disciplinaires (ici l'Analyse filmique) et les enseignements linguistiques ne puisse se développer que par la seule volonté d'enseignants ou par des expériences innovantes limitées financées de façon ponctuelle par des institutions.

Bibliographie

Rajouter : CAUSA, PF, BD ici-même,

Baron G.-L., Bruillard, E., 1996, *L'informatique et ses usagers dans l'éducation,* Paris, Presses Universitaires de France, l'Educateur.

Barbé-Petit, F., 2011, *LA Confidential* et la citation filmique, Journée d'étude du DILTEC, université Paris 3, non publiéici même.

Béghin, E, Ducros, J., Farine, M., Maumont, A., Mevel, Y., Sullerot, N., Wintrebert, R., 1994, *Aider à apprendre, quelles stratégies,* Lille, CRDP.

Compendium CLIL: http://www.clilcompendium.com/clilcompendium.htm.

Glickman, V., 1997, « Quand les formations d'adultes surfent sur les nouvelles technologies. » in *Les nouvelles technologies – Permanence ou changement ?* Recherche et Formation, n° 26, Paris, INRP.

Maljers, A., Marsh, D., Wolff, D. (éds), 2007, *Windows on CLIL: Content and Language-Integrated Learning in the European Spotlight.* The Hague, European Platform for Dutch Education & Graz, Centre Européen pour les Langues Vivantes. (http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/index.htm).

Marsh, D., 2002, *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potentia*l, Bruxelles, Commission européenne. (http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/david_marsh-report.pdf).

Marsh, D, Maljers, A., Hartiala, A.-K., 2001, *Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors, European Platform for Dutch Educatio*n, The Netherlands & University of Jyväskylä, Finland.

Narcy-Combes, Jean-Paul, 2011, (ici même)

Verreman, A., 2000, *La vidéo en classe de langue, un révélateur des modèles et des matrices d'une discipline. Étude des livrets pédagogiques accompagnant les vidéos en allemand,* Doctorat nouveau régime. 99/STR2/0035, Référence 0547.31278/00, Copyright A.N.R.T, Université Lille III, 2000, Lille-Thèses, ISSN 0294-1767. Extraits sur le site : www.chez.com/alainverreman.

Wallet, J., 1997, « De quelques invariants autour de la place des images animées à l'école. » in *Les nouvelles technologies – Permanence ou changement ?* Recherche et Formation, n° 26, Paris, INRP.